

*Izvorni znanstveni članak /  
Original scientific paper*  
Prihvaćeno: 1. travnja 2015.

**izv. prof. dr. sc. Maja Ljubetić**

Filozofski fakultet u Splitu  
ljubetic@ffst.hr

**doc. dr. sc. Andreja Bubić**

Filozofski fakultet u Splitu  
abubic@ffst.hr

### **KVALITETNO OZRAČJE – PREDUVJET KVALITETNOG STUDIRANJA (STUDENTSKA PERSPEKTIVA)**

**Sažetak:** *Kvalitetu života i rada u ustanovi umnogome određuje kvaliteta ozračja koja je u uskoj svezi s ponašanjima svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa te s ishodima učenja. Ozračje pritom reflektira socioemocionalna, etička i akademska iskustva čimbenika odgojno-obrazovnog procesa te uključuje velik broj komponenti: prostorni i vremenski kontekst, sigurnost, metode poučavanja, odnose i sl. U provedenom istraživanju ispitana je kvaliteta akademskog ozračja unutar jedne visokoškolske institucije uporabom novog instrumenta koji je u tu svrhu po prvi put prilagođen i validiran u Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na uzorku od 444 studenta tijekom dviju akademskih godina. Rezultati analize metrijskih karakteristika upotrijebljenog upitnika kvalitete akademskog ozračja pokazali su da on mjeri tri dimenzije kvalitete ozračja: Odnose među studentima, Odnose između nastavnika i studenata te Nepoželjna ponašanja. Instrument primijenjen u ovom istraživanju pokazao je dobre metrijske karakteristike te se može sugerirati kako je, zbog svoje jednostavnosti i razumljivosti, primjeren za uporabu u institucijama na svim razinama obrazovnog sustava.*

**Ključne riječi:** *kvaliteta, organizacijska klima, ozračje, studenti, zadovoljstvo studiranjem.*

## 1. Uvod

Kultura ustanove i njezino ozračje predstavljaju dva aspekta rada institucije koja snažno utječu na svakodnevni život i rad unutar svake institucije, pa tako i one visokog obrazovanja. S obzirom na to, ne čudi da su ovi pojmovi nezaobilazni u reformama usmjerenima na podizanje kvalitete učenja/studiranja i rada odgojno-obrazovnih i visokoškolskih institucija (Waters i sur., 2004; Kelley i sur., 2005; Gatongi, 2007; Williams i sur., 2008; Mitchell i sur., 2010; Thapa i sur., 2013). U tom se kontekstu ova dva pojma vrlo često zajedno promatraju, iako različite istraživačke tradicije na različite načine pristupaju istraživanju, razumijevanju i objašnjavanju tih pojmova (Schoen i Teddlie, 2008; Vujičić, 2011). Pritom neki autori organizacijsku klimu (Adeoti Florence, 2012; Eshraghi i sur., 2011), atmosferu ili ozračje<sup>®</sup> definiraju tako što se prije svega usmjeravaju na ponašanja i odnose među ljudima, dok kulturu institucije određuju u terminima njezinih vrijednosti i normi (Vujičić, 2011). To se odnosi na različite vrste ustanova, koje uključuju i one školske i visokoškolske kod kojih se pojmovi organizacijska klima ili ozračje mogu zamijeniti pojmovima školsko ili akademsko ozračje.

Školsko i akademsko ozračje, općenito govoreći, reflektiraju sva subjektivna, odnosno socioemocionalna, etička i akademska iskustva učenika, roditelja, nastavnika i ostalih zaposlenika u ustanovi (Cohen, 2006; Thapa i sur., 2013). Iako se svi ne slažu s tim sugestijama, prema nekim autorima ovo određenje školskog i akademskog ozračja treba biti i šire te uključivati i okružje, odnosno fizičko okruženje obrazovne institucije, fizičku sigurnost, kao i poučavanje i metode učenja (Cohen i sur., 2009; Marshall, 2004). Dakle, ozračje institucije istodobno uključuje različite komponente, primjerice okruženje, odnosno vremenski i prostorni kontekst u kojem se institucija nalazi (Thapa i sur., 2013.; Marshall, 2004), međusobne interakcije njezinih članova (Kuperminc i sur., 2001) kao i njihovu životnu i profesionalnu filozofiju, vrijednosti i stavove (Soccorsi, 2013; Tubbs i Garner, 2008; Buckley i sur., 2004; Denehy, 2001). Upravo ova komponenta životne i profesionalne filozofije u pozadini koje su stavovi i vrijednosti svakog pojedinca u ustanovi smatra se izuzetno značajnom za ozračje cjelokupne ustanove. Pojedinaac koji jasno artikulira svoje vrijednosti može jednostavno utvrditi koliko je njegova životna filozofija u skladu s vlastitom profesionalnom praksom. „Osobne vrijednosti rezultat su utjecaja obitelji, kulture, religijske orijentacije, obrazovanja i životnih izbora. Svi ovi čimbenici određuju tko smo, u što vjerujemo i što je najznačajnije, kako djelujemo“ (Denehy, 2001: 1). Stoga ne čudi što za Freiberg i Stein (1999) ozračje predstavlja srž ustanove i omogućava da svi njezini dionici vole tu ustanovu i svakodnevno se rado u nju vraćaju. Dakle, pozitivno ozračje omogućuje svakom pojedincu doživljaj vlastite vrijednosti i dostojanstva, stvarajući istodobno osjećaj pripadanja nečemu izvan nas samih (Freiberg i Stein, 1999).

Sobzirom na važnost ovog konstrukta, ne čudi da se problematika školskog i akademskog ozračja odavno istražuje (MacNeil i sur., 2009). Često istraživani aspekti ustanove koji se povezuju s kvalitetom školskoga i akademskoga ozračja pritom uključuju studentsku i učiteljsku percepciju tog ozračja (Šakić i Raboteg-Šarić, 2009; Mitchell i sur., 2010), stil vođenja ustanove (Halawah, 2005), sukobe u školi (Puzić i sur., 2011) te odnos kvalitete ozračja i učeničkih, odnosno studentskih postignuća (MacNeil i sur., 2009; Peko i sur., 2009), što i ne začuđuje jer je moguće govoriti o gotovo uzročno-posljedičnim vezama tih aspekata, ali i značaju njihova istraživanja za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i krajnje ishode odgoja i obrazovanja. Također, ne začuđuje relativno velik broj istraživanja posvećenih ulozi ravnatelja u oblikovanju školskog ozračja jer ih se očito percipira kao one koji kreiraju i vode školsku politiku te tako izravno utječu na ozračje u ustanovi (Adeoti Florence, 2012; Lee Black, 2010; Peko i sur., 2009). Općenito, rezultati brojnih istraživanja pokazali su kako učenici i studenti u čijim je školama kvalitetnije ozračje imaju bolja postignuća, socioemocionalno zdravlje, više samopoštovanje i manju incidenciju problematičnih ponašanja (Gregory i sur., 2011; Gregory i sur., 2010; Tubbs i Garner, 2008; Tableman i Herron, 2004; Catalano i sur., 2004). Štoviše, Benson (2006) kulturu i ozračje institucije dovodi u izravnu svezu s emocionalnom inteligencijom članova ustanove, odnosno s njihovim interpersonalnim i intrapersonalnim sposobnostima (Goleman, 1999; Glasser, 1997). Zadovoljan pojedinac najčešće svoje zadovoljstvo i entuzijazam prenosi na druge u svom okruženju, tolerantan je, promišlja svoja ponašanja, gradi odnose itd., a sve su to aspekti poželjne kulture ustanove te ozračja koje podržava učenje s ciljem razvoja kompetencija. Stoga je razvoj emocionalnih kompetencija članova svake institucije važan, jer omogućuje kreiranje podržavajuće kulture ustanove koja unaprjeđuje moral nastavnika i akademska postignuća učenika (MacNeil i sur., 2009; Benson, 2006).

Prilikom interpretacije i primjene rezultata opisanih istraživanja u praksi, važno je istaknuti da je do sada većina istraživanja ozračja unutar institucija obrazovnog sustava bila usmjerena na osnovne i srednje škole (Titilayo Adejumobi i Ojikutu, 2013; Adeoti Florence, 2012; Kelley i sur., 2005; Lehr i Christenson, 2002; Haynes i sur., 1997), dok se znatno manji broj njih provodio u visokoškolskim ustanovama (Chu i Kuo, 2012; Eshraghi i sur., 2011). Unutar tih istraživanja rabili su se različiti mjerni instrumenti koji su usmjereni ispitivanju različitih dimenzija ozračja (MacNeil i sur., 2009; Tubbs i Garner, 2008; Christensen i sur., 2006) te je stoga rezultate tih istraživanja nerijetko teško izravno uspoređivati. Vezano uz istraživanja ozračja u visokoškolskim institucijama, Eshraghi i sur. (2011) ispitali su povezanost ponašanja i vođenja ravnatelja ustanove i organizacijskog ozračja te pokazali povezanost autokratskog voditeljskog stila i zatvorenog organizacijskog ozračja, odnosno demokratskog voditeljskog stila i otvorenog organizacijskog

ozračja. Ovi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Rajabpour (1998, prema Eshraghi i sur., 2011) prema kojima organizacije sa zatvorenim ozračjem karakteriziraju više razine stresa među zaposlenicima. Nadalje, rezultati tog istraživanja pokazali su značajnu povezanost između dimenzija organizacijskog ozračja i ravnateljeva voditeljskog stila. Slično ovima, i rezultati drugih istraživanja pokazali su utjecaj stila vođenja i ozračja u ustanovi na zadovoljstvo poslom među zaposlenicima visokoškolskih ustanova (Chu i Kuo, 2012).

Iako je u Republici Hrvatskoj do sada bilo više istraživanja kvalitete ozračja u kontekstu obrazovnog sustava (Domović, 2003; Šakić i Raboteg-Šarić, 2009; Peko i sur., 2009; Pužić i sur., 2011), najčešće se radilo o istraživanjima provedenim na uzorku osnovnih i srednjih škola, kao što je slučaj i u svijetu. Stoga je ovo istraživanje osmišljeno s ciljem proširivanja ove tematike na visokoškolske institucije, odnosno na ispitivanje ozračja na jednom hrvatskom fakultetu. Pritom je cilj bio adaptirati i validirati novi upitnik kvalitete akademskog ozračja, koji bi, prema dosadašnjim iskustvima u svijetu (Vessels, 1998), mogao biti primjenjiv za institucije na svim razinama obrazovnog sustava.

## 2. Metode

### 2.1 Postupak

Ispitivanje je provedeno tijekom akademskih godina 2012./2013. i 2013./2014. na uzorku od 444 sudionika, studenta različitih usmjerenja na Filozofskom fakultetu u Splitu. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno, a prije ispunjavanja upitnika sudionici su upoznati s ciljem istraživanja. Sudionici su upitnike popunjavali individualno.

### 2.2 Instrument

*Skala kvalitete školskog/akademskog ozračja* (adaptirana na temelju *Classroom Climate Scale*; Multisite Violence Prevention Project, 2004; adaptirano prema Vessels, 1998) upitnik je kojim se ispituje percepcija ozračja unutar obrazovnih institucija od strane studenata ili nastavnika. Tim se upitnikom ispituju tri aspekta školskog ili akademskog ozračja: odnosi među studentima, odnosi između studenata i nastavnika te svijest ili potreba za izvještavanjem o nepoželjnim incidentima. Za potrebe ovog istraživanja upitnik je adaptiran i preveden na hrvatski jezik. Finalna verzija upitnika sastojala se od 22-iju čestica, primjerice *Studenti pomažu jedni drugima* ili *Studenti s poštovanjem govore o svojim nastavnicima*. Zadatak sudionika jest da na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem) procijene svoje slaganje sa svakom navedenom tvrdnjom.

### 3. Rezultati i rasprava

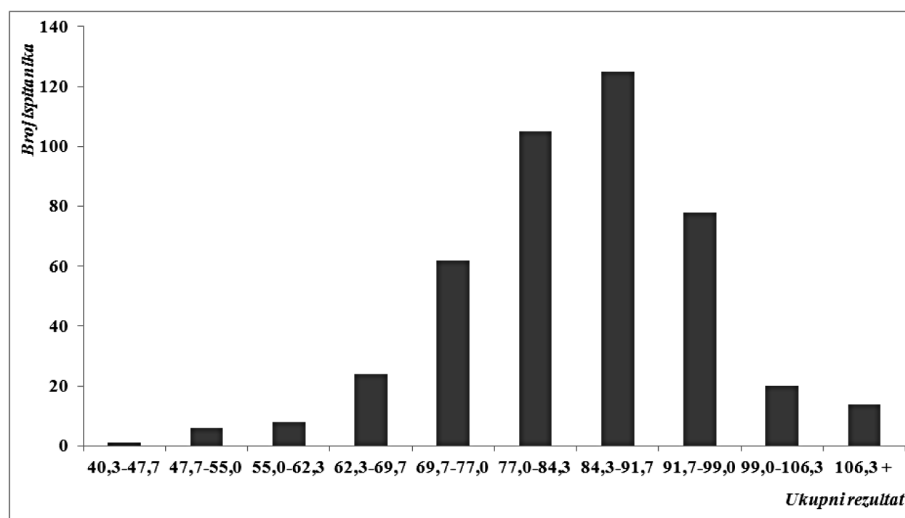
Na početku određena je struktura sudionika prema studijskoj grupi koja je prikazana u *Tablici 1*. S obzirom na to da su svi studenti upisani na dvopredmetni studij, ukupan zbroj frekvencija veći je od broja ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju, a zbroj postotaka veći je od 100. Većina ispitanika, njih 428 (98.6 %), u trenutku sudjelovanja u istraživanju pohađala je drugu godinu studija.

**Tablica 1:** *Raspodjela ispitanika prema studijskoj grupi*

Kategorije	N	%
<b>Studijska grupa</b>		
Pedagogija	120	27.0
Filozofija	95	21.4
Povijest	100	22.5
Povijest umjetnosti	82	18.5
Hrvatski jezik i književnost	185	41.7
Engleski jezik i književnost	135	30.4
Talijanski jezik i književnost	131	29.5

#### 3.1 Svojstva skale i čestica

Prije obrade dobivenih rezultata, rekodirane su procjene sudionika na trima česticama kod kojih veća procjena naznačuje nepoželjno ponašanje (npr. Nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke studente), čime se one razlikuju od ostalih čestica upitnika. Nakon toga izračunat je ukupni raspon rezultata na skali. Mogući raspon ukupnih rezultata na skali kretao se od 22 do 110 bodova, pri čemu je dobiveni raspon iznosio od 44 do 110 bodova. Prosječna vrijednost postignuta na upitniku iznosila je  $M=84.69$ , a pripadajuće raspršenje  $SD=11.19$ . Na Slici 1 prikazana je distribucija ukupnih rezultata sudionika koji su izračunati kao zbroj procjena na svim česticama unutar upitnika. Pouzdanost cjelovite skale procijenjena je metodom interne konzistencije, odnosno izračunat je Cronbachov  $\alpha$ -koeficijent pouzdanosti koji je iznosio .889



**Slika 1:** Distribucija ukupnih rezultata ispitanika na „Skali kvalitete školskog/akademskog ozračja“

Nadalje, za svaku pojedinu česticu izračunati su temeljni deskriptivni pokazatelji (aritmetička sredina i standardna devijacija), njezina diskriminativna valjanost te koeficijenti pouzdanosti u slučaju uklanjanja čestice iz upitnika (Tablica 2). Diskriminativna valjanost pritom odražava povezanost čestice s ukupnim rezultatom na skali, a izračunata je kao Pearsonov koeficijent korelacije čestice s ukupnim rezultatom.

**Tablica 2:** Osobitosti pojedinih čestica „Skala kvalitete školskog/akademskog ozračja“: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), diskriminativna valjanost te Cronbachovi  $\alpha$ -koeficijenti pouzdanosti nakon uklanjanja čestice iz upitnika

Red. broj	Čestica	M	SD	Diskr. valjanost	$\alpha$ nakon uklanjanja čestice
	Studenti pomažu jedni drugima.	3.93	0.83	.476	.884
	Studenti različitog socijalnog podrijetla međusobno se druže i surađuju.	4.06	0.92	.491	.884
	Studenti ne podupiru one studente koji se ponašaju nepošteno i unose razdor među ostale studente.	3.50	1.02	.232	.892

Studenti se prijateljski odnose jedni prema drugima.	4.07	0.85	.531	.883
Za vrijeme rasprava na nastavi studenti se međusobno uvažavaju i kada imaju različita mišljenja.	3.74	0.96	.570	.882
Studenti međusobno lako sklapaju prijateljstva.	3.87	0.90	.524	.883
Studenti se ugodno osjećaju na fakultetu.	3.82	0.86	.540	.883
Studenti rado međusobno surađuju na različitim projektima.	3.70	0.94	.513	.883
Studenti rado prihvaćaju „druge“ i „drugačije“.	3.52	1.09	.576	.881
Svojim ponašanjem, studenti doprinose ugodnom radnom ozračju.	3.73	0.88	.625	.880
Studenti s poštovanjem govore o svojim nastavnicima.	3.41	0.94	.651	.879
Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem.	3.99	0.84	.633	.881
Nastavnici češće pohvaljuju nego kritiziraju studente.	3.57	0.92	.515	.883
Nastavnici su pravedni prema studentima.	3.79	0.82	.557	.883
Nastavnici ohrabruju studente da iznose svoje mišljenje.	4.04	0.90	.564	.882
Nastavnici grade kvalitetne odnose sa studentima.	3.71	0.83	.597	.881
Nastavnici poštuju ideje humanizma, nenasilja i demokracije.	4.27	0.75	.582	.882
Nastavnici pažljivo slušaju studente.	3.93	0.91	.563	.882
Nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke studente.	4.33	0.94	.248	.891
Nastavnici ismijavaju ili s omalovažavanjem govore o drugim nastavnicima.	4.30	1.00	.246	.891
Humor pojedinih nastavnika studenti često doživljavaju uvredljivim.	4.03	1.06	.200	.893
Nastavnici od studenata traže povratne informacije o svom radu, i koriste ih za poboljšanje rada.	3.54	1.06	.466	.885

Kao što je vidljivo u *Tablici 2*, za sve čestice u upitniku utvrđena je korelacija s ukupnim rezultatom jednaka ili veća od .200. S obzirom na to da uklanjanjem čestica s najnižim korelacijama ne bi došlo do povećanja pouzdanosti skale, u daljnjoj analizi zadržane su sve čestice.

### 3.2. Konstruktna valjanost upitnika

U svrhu određivanja faktorske strukture upitnika, provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenta uz varimax rotaciju. Prema Kaiser-Guttmanovu kriteriju, izdvojene su tri komponente koje imaju vrijednosti karakterističnih korijena veće od 1 i kojima je objašnjeno 53.14% ukupne varijance *Skala kvalitete školskog/akademskog ozračja*. U *Tablici 3* prikazani su karakteristični korijeni i postoci objašnjene varijance pojedinih komponenti nakon varimax rotacije.

**Tablica 3:** Karakteristični korijeni komponenta, postotak objašnjene varijance i kumulativni postotak objašnjene varijance

Komponente	Karakteristički korijen	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak objašnjene varijance
Komponenta 1	7.250	32.954	32.954
Komponenta 2	2.784	12.658	45.612
Komponenta 3	1.657	7.532	53.144

Analiza rotiranih glavnih komponenti pokazala je da se čestice grupiraju oko triju faktora, pri čemu su se faktorska opterećenja pojedinih čestica kretala u rasponu između .25 i .84. Zbog nezadovoljavajućeg faktorskog opterećenja, jedna čestica izostavljena je iz daljnje analize te su se ostala faktorska opterećenja pojedinih čestica kretala u rasponu između .52 i .84. Nakon toga formirane su tri subskale i izračunata je njihova pouzdanost (*Tablica 4*).

**Tablica 4:** Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenta uz varimax rotaciju: Faktorska opterećenja čestica na pojedinim faktorima i pouzdanost subskala (N=444)



Red. broj	Čestica	F1	F2	F3
<b>FAKTOR 1 (F1): ODNOSI MEĐU STUDENTIMA</b>				
	Studenti pomažu jedni drugima.	.680	.085	.057
	Studenti različitog socijalnog podrijetla međusobno se druže i surađuju.	.705	.084	.070
	Studenti se prijateljski odnose jedni prema drugima.	.727	.120	.039
	Za vrijeme rasprava na nastavi studenti se međusobno uvažavaju i kada imaju različita mišljenja.	.708	.205	.022
	Studenti međusobno lako sklapaju prijateljstva.	.738	.135	-.049
	Studenti se ugodno osjećaju na fakultetu.	.570	.346	-.117
	Studenti rado međusobno surađuju na različitim projektima.	.637	.200	-.011
	Studenti rado prihvaćaju „druge“ i „drugačije“.	.786	.151	.007
	Svojim ponašanjem, studenti doprinose ugodnom radnom ozračju.	.669	.330	-.013
<b>FAKTOR 2 (F2): ODNOSI IZMEĐU STUDENATA I NASTAVNIKA</b>				
	Studenti s poštovanjem govore o svojim nastavnicima.	.494	.516	.052
	Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem.	.256	.732	.085
	Nastavnici češće pohvaljuju nego kritiziraju studente.	.153	.694	-.008
	Nastavnici su pravedni prema studentima.	.152	.718	.083
	Nastavnici ohrabruju studente da iznose svoje mišljenje.	.119	.767	.091
	Nastavnici grade kvalitetne odnose sa studentima.	.174	.771	.013
	Nastavnici poštuju ideje humanizma, nenasilja i demokracije.	.196	.669	.209
	Nastavnici pažljivo slušaju studente.	.173	.666	.216
	Nastavnici od studenata traže povratne informacije o svom radu, i koriste ih za poboljšanje rada.	.181	.552	.096
<b>FAKTOR 3 (F3): NEPOŽELJNA PONAŠANJA</b>				
	Nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke studente.	-.039	.181	.838
	Nastavnici ismijavaju ili s omalovažavanjem govore o drugim nastavnicima.	.000	.149	.832
	Humor pojedinih nastavnika studenti često doživljavaju uvredljivim.	-.003	.105	.762
<b>Cronbach α koeficijent</b>		<b>.881</b>	<b>.879</b>	<b>.769</b>

Sadržajna analiza faktorskih opterećenja pojedinih čestica pokazala je kako su se unutar prvog faktora grupirale čestice koje opisuju odnose među studentima, unutar drugog faktora čestice koje opisuju odnose između nastavnika i studenata, a unutar trećeg faktora čestice koje opisuju nepoželjna ponašanja. Stoga su ovi faktori nazvani *Odnosi među studentima*, *Odnosi između nastavnika i studenata* te *Nepoželjna ponašanja*.

Na kraju, izračunati su temeljni deskriptivni pokazatelji triju formiranih subskala, kao i povezanost među pojedinim subskalama (*Tablica 5*). S obzirom na činjenicu da su distribucije subskala statistički značajno odstupale od normalnih, uz aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju izračunati su medijan i poluinterkvartilno raspršenje, dok je povezanost subskala izračunata uz pomoć Spearmanova koeficijenta korelacije.

**Tablica 5:** *Rezultati deskriptivne analize i interkorelacije ljestvica subskala Skala kvalitete školskog/akadenskog ozračja*

Subskala	M	SD	C	Q	min	max	K-S	F1	F2	F3
<b>Odnosi među studentima</b>	34.38	5.93	35	7	14	45	.077*		.488*	.104*
<b>Odnosi između nastavnika i studenata</b>	34.23	5.70	35	6	13	45	.094*			.377*
<b>Nepoželjna ponašanja</b>	12.61	2.56	13	4	3	15	.175*			

Metrijske karakteristike primijenjenog instrumenta pokazale su opravdanost njegove primjene u istraživanju kvalitete ozračja u visokoškolskoj ustanovi. Sadržajna analiza čestica koje opisuju 1. faktor (*Odnosi među studentima*) ukazuje na ozračje tolerancije koje omogućuje sklapanje prijateljstava i međusobno uvažavanje bez obzira na socijalni status studenata te spremnost studenata na pružanje pomoći jednih drugima i sudjelovanje u zajedničkim projektima, što rezultira ugodnim osjećanjem studenata na fakultetu. Iz dobivenih rezultata razvidno je kako su studenti svjesni da takvim svojim ponašanjem doprinose ugodnom radnom ozračju, iz čega je moguće zaključiti da preuzimaju odgovornost za svoja ponašanja.

Analiza čestica koje opisuju 2. faktor (*Odnosi između studenata i nastavnika*) pokazuje kako nastavnici participiraju u izgradnji kvalitetnih odnosa sa studentima ohrabrujući ih da iznose svoje mišljenje i odnoseći se prema njima s poštovanjem. Razvidno je da se u odnosu prema studentima nastavnici koriste „skrbnim navikama“ u komunikaciji (Glasser i Glasser, 2001)

i da su autentični (ponašaju se u skladu s onim što govore i za što se zalažu) pa studenti s poštovanjem govore o svojim nastavnicima. Nadalje, studenti također prepoznaju da nastavnici od njih traže povratne informacije o svom radu i koriste se njima za poboljšanje rada. Tako se ponašajući, nastavnici pokazuju poštovanje prema studentima i dodatno ih ohrabruju da izgrađuju svoj kritički stav te da svoje mišljenje artikuliraju na primjeren, akademski način.

Sadržajna analiza 3. faktora (*Nepoželjna ponašanja*) ukazuje na ponašanja nastavnika prema kolegama (ismijavanje i omalovažavanje) i prema studentima (ismijavanje i vrijeđanje, uvrjedljiv humor) koja ne samo da ugrožavaju međusobne odnose, nego se negativno odražavaju na cjelokupno ozračje, a time i kvalitetu rada u ustanovi. Istraživanje ozračja u ustanovi ima upravo za cilj detektirati ovakve i slične pojave kako bi ih se pravodobno preveniralo i otklonilo.

Ukupno gledajući, primijenjeni instrument pokazao se valjanim za istraživanje kvalitete ozračja visokoškolske ustanove iz studentske perspektive, a dobiveni rezultati pokazali su da se njime mogu izmjeriti tri važne dimenzije kvalitete akademskog ozračja: odnosi među studentima, odnosi između studenata i nastavnika te pojava nepoželjnih ponašanja. Te su dimenzije u skladu s onima koje mjere neki ranije već upotrebljeni upitnici (Peko i sur., 2009; Marshall, 2004; Tubbs i Garner, 2008), iako se značajno razlikuju od onih koje procjenjuju drugi dostupni mjerni instrumenti (Puzić i sur., 2011). Budući da je upitnik jednostavan i razumljiv, može se pretpostaviti da bi bio prihvatljiv i za mlađu populaciju učenika te primjenjiv za istraživanje školskog ozračja u osnovnim i srednjim školama.

### **3.3 Razlike u stavovima studenata različitih usmjerenja prema akademskom ozračju**

Iako je ovaj rad bio usmjeren prije svega na validaciju *Skale kvalitete školskog/akademskog ozračja*, unutar istraživanja ispitali smo i razlikuju li se studenti različitih usmjerenja u svojim procjenama ozračja. S obzirom na odstupanje distribucija subskala *Skale kvalitete školskog/akademskog ozračja* od normalne distribucije, postojanje razlika u stavovima testirali smo uz pomoć neparametrijskog Kruskal-Wallisova testa, posebno za svaku subskalu. Pritom smo usporedili stavove studenata pedagogije prema stavovima studenata jezičnih studija (engleski jezik i književnost; talijanski jezik i književnost; hrvatski jezik i književnost) i studenata ostalih humanističkih disciplina (povijest; povijest umjetnosti; filozofija). Prilikom grupiranja sudionika, zbog parsimonije, u obzir smo uzeli samo studijsku grupu koju su studenti naveli kao prvu. Dobiveni rezultati pokazali su da postoji statistički značajna razlika između studenata različitih studijskih usmjerenja s obzirom na subskale *Odnosi među studentima*

( $H(2)=6.32$ ;  $p < .05$ ) i *Nepoželjna ponašanja* ( $H(2)=15.19$ ;  $p < .05$ ), ali ne i s obzirom na subskalu *Odnosi između nastavnika i studenata* ( $H(2)=4.13$ ;  $p > .05$ ). Najveće rezultate na subskali *Odnosi među studentima* postigli su studenti pedagogije, a najniže rezultate na subskali *Nepoželjna ponašanja* studenti drugih humanističkih skupina. S obzirom na ranije rekodiranje ovih čestica, niži rezultati na njima ukazuju na višu razinu nepoželjnih ponašanja koja je u skladu s nižom razinom kvalitete ozračja.

Moguće razloge ovakvih rezultata nalazimo u činjenici da poučavanje predstavlja složenu kompetenciju koja zahtijeva mnogo znanja i vještina (Leinhardt i Greeno, 1986; Spiro i sur., 1988) koje je dosta teško prikupiti i razviti. Međutim, moguće je pretpostaviti da su nastavnici na studiju pedagogije donekle u prednosti pred svojim kolegama jer, s obzirom na samu prirodu struke i studija usmjerenog na stjecanje kompetencija za uspješno vođenje i poučavanje djece i mladih (nastavničke kompetencije), bolje poznaju dostupne tehnike i metode poučavanja. Stoga se unutar ovog studija nastavni sadržaji često obrađuju na način koji zahtijeva studentsku uključenost i aktivno sudjelovanje, suradnju i permanentnu komunikaciju na nastavi i izvan nje (npr. u izradi projekata). Preduvjet za uspješno izvršavanje postavljenih ciljeva i zadaća u takvim oblicima nastave jest međusobno upoznavanje, razumijevanje, poštovanje, tolerancija te izgradnja kvalitetnih odnosa među samim studentima, ali i njihovim nastavnicima. Sve su to aspekti kvalitetnog ozračja koje jača odnose među čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa te cjelokupan kontekst čini poticajnim i ugodnim. Međutim, treba naglasiti da, iako su ostale studijske grupe obuhvaćene istraživanjem pokazale nešto niže vrijednosti kvalitete ozračja, njihovi su rezultati i dalje dosta visoki te se može govoriti o zadovoljavajućoj kvaliteti akademske klime na razini institucije. Nažalost, u ovom kontekstu jedino zabrinjavaju čak i niske razine nepoželjnih ponašanja koje su spomenuli ispitanici, jer su takva ponašanja općenito neprihvatljiva i trebala bi se u potpunosti eliminirati.

### 3.4 Implikacije dobivenih rezultata za obrazovnu praksu

Dobiveni rezultati ovoga istraživanja, osim što omogućuju detekciju mogućih „kritičnih“ točaka u visokoškolskoj ustanovi pružajući uvid u stvarno stanje iz studentske perspektive, predstavljaju i kvalitetno polazište za raspravu te izradu programa i aktivnosti koji mogu unaprijediti postojeće stanje. Prikupljanje takvih podataka ima visoku praktičnu vrijednost jer tijelima za unaprjeđenje kvalitete u ustanovi nudi mogućnost kontinuiranog praćenja i poticanja unaprjeđivanja kvalitete utemeljenog na egzaktnim pokazateljima. Nadalje, dobiveni rezultati poticaj su za daljnja sustavna istraživanja u ustanovi, i iz studentske i iz nastavničke perspektive, te istraživanja uloge voditelja

ustanove, administrativnog i ostaloga osoblja u kreiranju kvalitetnog ozračja u ustanovi. Važnost budućih istraživanja ove tematike ne treba posebno naglašavati, s obzirom na ranija istraživanja koja pokazuju izravnu povezanost školskog i akademskog ozračja s akademskim postignućima te zadovoljstvom školom i studijem kod mladih (Thapa i sur., 2013; Gregory i sur., 2011; Gregory i sur., 2010; Tubbs i Garner, 2008; Tableman i Herron, 2004; Catalano i sur., 2004).

### Zaključak

Učestalost i kvaliteta interakcija svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa imperativ su u izgradnji zdravog i suradnog ozračja neophodnog za kvalitetan rad osoblja i izgradnju poticajnog okruženja za učenje. Okruženje, odnosno vremenski i prostorni kontekst u kojem se institucija nalazi, međusobne interakcije njezinih članova te njihove vrijednosti i stavovi neke su od ključnih komponenti kvalitete ozračja u ustanovi. Istraživanje kvalitete ozračja omogućuje detektiranje „kritičnih“ točaka, a dobiveni rezultati polazište su za sustavan rad na njihovu otklanjanju i unaprjeđivanju kvalitete ustanove u cijelosti, pri čemu je studentska percepcija od izuzetna značaja. Rezultati provedenog istraživanja omogućuju uvid u kvalitetu ozračja na Filozofskom fakultetu u Splitu iz studentske perspektive te ukazuju na potrebu kontinuiranog praćenja i unaprjeđivanja nastavnog procesa s ciljem izgradnje kvalitetnijih odnosa koji vode kvalitetnijem ozračju u ustanovi. Također, provedenim istraživanjem predstavljen je novi instrument za mjerenje kvalitete ozračja kojim se, zbog njegovih zadovoljavajućih metrijskih karakteristika, jednostavnosti i razumljivosti, moguće koristiti i u osnovnim i srednjim školama.

### Literatura

1. Adeoti Florence, Y. (2012). Influence of principal's leadership styles on students academic achievement in secondary schools. *Journal of Innovative Research in Management and Humanities*, 3(1):113-121.
2. Anić, (2007). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: EPH Media.
3. Benson, L. (2006). Leading and managing others. U: Bruce. T. (Ur.), *Early childhood – A guide for students*, SAGE Publications Ltd., London, UK.
4. Buckley, J., Schneider, M., Shang, Y. (2004). *The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts*. Washington DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.

5. Catalano, RF, Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C.B., Hawkins, JD. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74 (7): 252-262.
6. Christensen, C., Marx, M., Stevenson, H.H. (2006). The tools of cooperation and change. *Harvard Business Review*, 84(10): 72-80.
7. Chu, H. C., Kuo, T.Y. (2012). Exploring faculty psychological contract through leadership style and institutional climate in a higher education setting. *International Journal of Business and Social Science*, 3(4): 159-164.
8. Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2): 201-237.
9. Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1): 180-213.
10. Denehy, J. (2001). Articulating your philosophy of nursing. *The Journal of School Nursing*, 17(1): 1-2.
11. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Eshraghi, H., Hasan Harati S., Ebrahimi, K., Nasiri, M. (2011). The relationship between organisational climate and leadership styles of the managers of physical education offices in Isfahan province. *Australian journal of basic and Applied Sciences*, 5 (12): 1985-1999.
13. Filozofski fakultet (2007). *Sveučilišni dvopredmetni preddiplomski i diplomski studij*. Split: Filozofski fakultet.
14. Freiberg, H. J., Stein, T. A. (1999). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routledge Falmer.
15. Gatongi, F. (2007). Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2): 205-211.
16. Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole*. Zagreb: Alineja
17. Glasser, W., Glasser, C. (2001). *Naći se i ostati zajedno – rješavanje zago-*

*netke braka*. Zagreb: Alinea

18. Goleman, (1999). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
19. Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P.L., Shih, T., Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102: 483-496.
20. Gregory, A., Cornell, D., Fan, X. (2011). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Educational Research Journal*, 20(10): 1-31.
21. Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of the high school principal and school climate. *Education*, 126(2): 334-345.
22. Haynes, N.M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Psychology and Educational Consultation*, 8(3): 321-329.
23. Kelley, R. C., Thornton, B., Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1): 17-25.
24. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2): 141-159.
25. Lee Black, G. (2010). Correlation analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4): 437-466
26. Lehr, C. A., Christenson, S.I. (2002). Promoting a positive school climate. U: A. Thomas & J. Grimes (Ur.), *Best practices in school psychology IV* (str. 929-947). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
27. Leinhardt, G., Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2): 75-95.
28. MacNeil, A.J., Prater, D.L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1): 73-84.
29. Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining factors and Educational Influencies*. <http://education.gsu.edu/schoolsafety> (preuze-

- to: 11. 7. 2014).
30. Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6): 271-279.
  31. Mitchell, C., Castle, J.B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3): 409-433.
  32. Multisite Violence Prevention Project (2004). Lessons learned in the Multisite Violence Prevention Project collaboration: Big questions require large efforts. *American Journal of Preventive Medicine*, 26: 62-71.
  33. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11 (2): 67-84.
  34. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49(3): 335-358.
  35. Schoen, L. T., Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2): 129-153.
  36. Soccorsi, L. (2013). Instilling a personal teaching philosophy in pre-service teachers: Vitally important but not always easy to achieve. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 3(1): 21-28.
  37. Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. U: V. Patel (Ur.), *Tenth annual conference of the cognitive science society* (str. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  38. Šakić, M., Raboteg-Šarić, Z. (2009). Školsko i razredno ozračje i učeničko (ne)zadovoljstvo školom. U: M. Rijavec & D. Miljković (Ur.), *The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research – ECN-SI 2009. Book of abstracts* (str. 49-50). Zagreb-Zadar: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
  39. Tableman, B., Herron, A. (2004). *Best Practice Briefs: School Climate and Learning* (No. 31, December 2004), str. 1- 10.
  40. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83 (3): 357-385.
  41. Titilayo Adejumobi, F., Ojikutu, K. (2013). School climate and teacher job



- performance in Lagos state Nigeria. *Discourse Journal of Education Research*, 1(2): 26-36
42. Tubbs, J. E., Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9): 17-26.
43. Vessels, G. (1998). *Character and community development: A school planning and teacher training handbook*. Westport, CT: Praeger.
44. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
45. Waters, T., Marzano, R., McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(1): 48-52.
46. Williams, E., Persaud, G., Turner, T. (2008). Planning for principal evaluation: Effects on school climate and achievement. *Educational Planning*, 17(3): 1-11.

## POSITIVE ACADEMIC CLIMATE: A PREREQUISITE OF SUCCESSFUL EDUCATION (STUDENT PERSPECTIVE)

**Abstract:** *The quality of life and work in institutions is governed greatly by the quality of the organizational climate which is closely related to the behaviours of all engaged individuals and the learning outcomes. It reflects the individuals' socio-emotional, ethical and academic experiences and includes a large number of factors: spatial and time context, security, teaching methods, relations, etc. The present study aimed to investigate the quality of the academic climate within a higher education institution by using a new instrument which was, for the purpose of the study, adapted and validated for the first time in Croatia. The study was carried out on a sample of 444 students during two academic years. The analysed metric characteristics of the academic climate questionnaire used in the present study showed that it measures three dimensions of the climate quality: student relations, relations between teachers and students and undesirable behaviours. Therefore, the instrument used in the study displayed satisfactory metric characteristics and is, due to its simplicity and clarity, appropriate for use in institutions at all levels of the educational system.*

**Keywords:** *academic climate, organizational climate, quality assurance, students, study satisfaction*